

COS, ENTORN, EDUCACIÓ: DE MEM A ESTANÇA¹

Teresa Romaña Blay

1. UN INICI

El que he preparat i que us presentaré a continuació és el producte d'una certa obsessió, no només una incitació, a partir de les següents paraules de Milagros Rivera: «Una amiga em passà una columna periodística que li havia cridat l'atenció. Francisco Calvo Serraller hi explicava que Marcel Duchamp [...] havia inaugurat l'art abstracte pintant una dona asseguda sense cadira.»²

Aquesta és la qüestió inicial: com puc trobar aquest quadre? Car estic convençuda d'haver trobat quelcom interessant i vull explicar-ho. Allò de la cadira, més ben dit de l'absència de la cadira, no és nou per a mi, però aquest quadre, aquella «dona asseguda sense cadira»...

Bé, si teniu la paciència de quedar-vos fins al final, potser entendreu per què m'interessa tant.

D'entrada m'he plantejat aquest exercici amb certa vocació d'ingenuïtat, és a dir, tractant de mirar el tema «per primer cop». Però el que ha passat és que m'he trobat amb la necessitat de reiniciar una història que va començar ja fa molt de temps.

1. Aquest text correspon a la conferència que va impartir l'autora el dia 5 d'abril de 2001 al Seminari del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona.

2. M. RIVERA, «Una cuestión de oído. De la historia de la estética a la diferencia sexual», a *De dos en dos*, Madrid, Horas y Horas, 2000, p. 108.

2. TROBANT ALGUNS FILS, TEIXINT DES DEL CABDELL

La majoria de vosaltres ja sabeu que vaig presentar la meva tesi doctoral l'any 1992 sobre un tema proper: *Entorn físic i educació*.³ En treballs posteriors vaig seguir fent-me preguntes ampliant alguns aspectes. En això ha ajudat el fet que des de 1988 he tingut a càrrec meu l'assignatura d'educació ambiental, en què el fet d'indagar sobre les relacions que establim amb la natura ha suposat una ampliació continuada i fins i tot algun o altre qüestionament d'allò anterior. Finalment, fa uns mesos, juntament amb Jaume Trilla, Ana Ayuste i Héctor Salinas, vaig presentar una ponència sobre qualitat de vida i educació per a la dinovena reunió del Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (SITE),⁴ en la qual em va correspondre elaborar l'apartat «Qualitat de vida i la relació amb les coses». Va ser, evidentment, una experiència gratificant de col·laboració intel·lectual per a mi ja que em va permetre d'obrir una nova via al treball dels anys anteriors. El que avui us presentaré és conseqüència de tots aquests aspectes del meu treball.

Però la història, en realitat, no comença aquí, i us explicaré algunes coses de temps anteriors que em semblen rellevants. Ho faré —amb el vostre permís— no per explicar la meva vida, no es tracta d'això, sinó perquè crec haver trobat un altre fil conductor per arribar fins aquí i té a veure amb el tema de la conferència. Així que faré memòria, és a dir, reteixiré una història fent servir altres fils.

Un esdeveniment inaugural: tinc uns sis anys, un diumenge d'hivern, estem en família, després de dinar. El sol entra per la finestra. Els meus pares prenen cafè. Xerren. Els meus germans i jo som per allà. Els meus pares conversen i jo escolto la conversació; no en recordo el tema, però un d'ells diu l'expressió «malgrat això». En aquest moment el temps s'atura, deixo de sentir i al meu interior ressona «malgrat això, malgrat això, malgrat això...». Imperceptiblement, començo a donar voltes al voltant de la tauleta on hi ha el cafè, i a dir en veu alta tot cantussejant «malgrat això, malgrat això malgrat això...». Començo a canviar de direcció amb cada «malgrat això», em veig fent alguna cosa i «malgrat això...», dono la volta i dono voltes al voltant d'una frase, i d'una altra, i d'una altra més. Assajo, canvio de perspectiva («malgrat això...»), em bellugo i

3. T. ROMAÑA, *Entorno físico y educación: Reflexiones pedagógicas*, Barcelona, PPU, 1994.

4. J. TRILLA, A. AYUSTE, T. ROMAÑA i H. SALINAS, «Educación y calidad de vida. La relación con las cosas, los otros y uno mismo», XIX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, novembre de 2000. Publicat a Gonzalo VÁZQUEZ (ed.), *Educación y calidad de vida*, cap. 4, Madrid, Editorial Complutense, 2001, p. 117-167.

penso, corregeixo, matiso, exploro i així passen els segons, minuts, no sé quants, però en tot cas suficients perquè em diguin que m'aturi.

M'he bellugat al voltant d'una tauleta, he traçat diversos recorreguts, he canviat de ritme diversos cops. Tot gràcies a dues paraules que m'han tocat en herència de manera natural. Comprendre dues paraules heretades m'ha obert un món fet de cos, paraules que compartim i amb les quals compartim, i coses (és a dir, llocs). Molts anys més tard he cregut veure que una cosa semblant a això és el que em mou a les classes i el que em fa gaudir-les.

La meva infantesa va ser plena de jocs físics i jocs de paraules. Alguns de reglats i d'altres d'imaginatius, tots teixint complicitats. Conservo records molt nítids a la memòria dels primers llocs escolars, el pati dels llimoners on jugàvem i el pati asfaltat, gran i despullat, on gairebé no recordo d'haver-hi jugat gens, i al costat del pati el menjador, que era fosc i fred, i les aules, també fosques i estretes. Recordo la segona escola, un edifici molt gran, aules amb molta llum al voltant d'una galeria amb vidrieres, encara amb més llum, que donava a un gran pati central on fèiem exhibicions de gimnàstica sueca davant les nostres famílies, una disciplina molt pròpia de l'època i de la institució. Els menjadors als soteranis, molt grans, llargues taules de mabre blanc, control postural i urbanitat per sobre de tot. A tot l'edifici els llocs escolars sempre estaven travessats de rituals, de marcatges, de disciplines, de regles. Era una escola tradicional. Un cop après aquell «per on aniràs, faràs com veuràs», la deambulació es convertia en una cosa mecànica. Però els jardins eren una altra cosa, jardins inacabables amb diverses pistes esportives de tota mena i amb camins, horts, arbres, fonts i per sobre de tot amagatalls, llocs recòndits on es podia escapar del control, on es podia tramar, maquinari, organitzar, imaginar. Una doble vida escolar, per dir-ho així, una vida organitzada i una altra per inventar.

El 1972 vaig començar els estudis de medicina a la Universitat Autònoma de Barcelona, un any al campus de Bellaterra, dos més a l'Hospital de Sant Pau. Recordo les pràctiques a l'Hospital amb els malalts de la seguretat social (persones amb pocs recursos culturals i econòmics), dotzenes de mans insegures d'estudiants palpant, tocant, manipulant aquells cossos sense creuar paraules o explicacions, sota la mirada del professor i la resignació adolorida i muda i l'empitjorament simptomàtic dels pacients. Vaig comprar llibres que qüestionaven la pràctica mèdica, mirant de compartir la meua tremenda incomoditat, ja que anava veient que els meus companys tenien clar que aquell era el preu que calia pagar: si vols ser metge centra't en *allò* que aprens, ignora amb qui i per a qui aprens. Aquells llibres no em van tranquil·litzar gens, més aviat em van posar davant una medicina inevitablement tècnica i només tècnica, un saber mèdic enfocat a l'autoritat i al currículum del professional, un aprenentatge amb sub-

jectes objectivats, portadors de tal o tal altra malaltia en els seus cossos-coses, persones sense veu (decisives en aquest sentit les pràctiques que vaig fer al frenopàtic).

A més d'aquest rebuig, temes que em van interessar molt foren: el sistema nerviós i el sistema hormonal a l'assignatura de fisiologia, tota l'assignatura d'immunologia, algunes parts de farmacologia, alguns temes de bioquímica i genètica. Força sovint em sentia fascinada per la complexitat de l'organisme, per la seva capacitat d'autoregulació davant els canvis, per allò que em semblava la seva intel·ligència cel·lular. No he perdut la sorpresa i l'admiració que vaig sentir llavors en imaginar com milions de cèl·lules, cadascuna un microcosmos complex amb múltiples funcions internes, treballen en col·laboració; com l'organisme roman profundament interrelacionat i intercomunicat amb dos sistemes, la via nerviosa i la via hormonal, un de ràpid i l'altre lent, perfectament complementats. Imaginava cada cèl·lula com un ens que pensava i sentia amb un llenguatge diferent del de les paraules, un llenguatge propi, bioquímic, elèctric, i l'organisme com una multitud quasi infinita de petits éssers en part autosuficients i en part dependents dels altres. Vaig veure com el cos era capaç d'aprendre, via immunològica per exemple, a afrontar i incorporar allò nou, i com aquest aprenentatge d'allò nou té el suport de l'estabilitat de determinades funcions i paràmetres i és possible gràcies a aquesta, com allò obert-nou demana un tancat homeostàtic dels límits. La idea de l'equilibri, d'harmonització d'especialització, de canvi evolutiu, tot això dins d'un projecte comú, el manteniment de la vida. Mai no vaig veure un cos-màquina ni un cos-mapa sinó un territori ingent, complex, intel·ligent, fascinant. Viu.

Amb el temps he seguit tenint aquesta idea tot veient que el cos parla en un llenguatge sense paraules, però un llenguatge de llaços, vincles, relacions, de desordre i ordre, d'obertura i intercanvi, el llenguatge de la naturalesa (M. Serres, 1990),⁵ un llenguatge de dinamisme i temps que recull la ciència ecològica (R. Margalef, 1993),⁶ un llenguatge intel·ligent que recull la biologia cognitiva i que anomena *cognició corporitzada* (F. J. Varela, E. Thomson i E. Rosch, 1992)⁷ un llenguatge de la lògica complexa d'allò biològic que ha descrit Edgar Morin en diversos dels seus treballs.⁸

5. M. SERRES, *Le contrat naturel*, París, François Bourin, 1990.

6. R. MARGALEF, *Teoría de los sistemas ecológicos*, Barcelona, Publicacions Universitat de Barcelona, 1993.

7. F. J. VARELA, E. THOMSON i E. ROSCH, *De cuerpo presente: Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*, Barcelona, Gedisa, 1992.

8. DARRERAMENT, E. MORIN, *La tête bien faite: Repenser la réforme. Réformer la pensée*, París, Seuil, 1999.

Vaig ser tres anys a la Facultat de Medicina i després vaig entrar a la Universitat de Barcelona, Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació. Era l'any 1975. En el segon any de carrera em vaig decantar per la pedagogia, que aleshores es deia «ciències de l'educació», potser per donar més categoria científica a l'afer, a més d'altres motius legítims. Al llarg de la carrera quasi no vaig tenir contacte amb res relacionat amb el tema d'aquesta conferència, tret de l'assignatura de fonaments biològics de l'educació, que en aquell temps impartia el doctor Francesc Gomà (filòsof, com és conegut de tots) i més tard, a l'especialitat, a l'assignatura de pedagogia cibernètica, amb el doctor Alexandre Sanvisens.

El 1982 em vaig decantar pel tema de la tesi, que s'ha mantingut, amb intensitat variable, durant les dues darreres dècades. Aquell any va tenir lloc a Barcelona la VII Conferència Internacional de l'Associació Internacional d'Estudiants de Física (IAPS) sobre l'home i el seu entorn físic. Em semblà un bon auguri, un signe d'actualitat, un motiu d'interès afegit a les meves intencions. El doctor Sanvisens havia acceptat de dirigir la tesi, tots dos sabíem que no seria un tema senzill (ell ho sabia millor que no jo, és clar) però podia ser convenient des d'un punt de vista pedagògic.

De fet, per circumstàncies familiars jo coneixia el món de l'arquitectura, més ben dit, el d'alguns professionals, i sabia, si més no per empatia, de les dificultats de projectar, dels laberints, de la duresa de les condicions de mercat i del sector de la construcció, i veia —que era el que més m'interessava— la relació especial que els clients establien amb l'arquitecte. Una relació de confiança, de coneixement mutu, de posar-se en mans d'un professional que donaria forma al «seu» espai, fos habitatge, oficina, hotel. I m'adonava del que passava quan el client no era una persona sinó una entitat, per exemple l'Administració, amb encàrrecs de centres escolars o de residències per a gitanos, per posar un altre cas, i sentia que s'estava perdent quelcom d'important en el projecte amb la desaparició del client. Es convertia en un projecte «general», abstracte, i l'arquitecte havia de recórrer a la seva pròpia memòria, escolar per exemple, o preguntar a altres col·legues, i cercar empara en el consens, perquè l'Administració no podia informar més que amb normatives d'obligat compliment, però no amb desigs, preferències, valoracions, costums, cultures particulars, en definitiva, formes de viure.

En fi, foren deu anys de navegació, van començar el 1982 fins al 1992 —any dels Jocs Olímpics i de l'esport a Barcelona i de la Cimera de la Terra a Rio de Janeiro— en què la tesi pren forma pública a manera de ritual d'iniciació acadèmica. Aquests deu anys van estar plens de recerques —també de pèrdues— amb la brúixola de l'interès, la passió per preguntar, la necessi-

tat d'acumular troballes (en bona part per satisfer aquell requeriment sobre «l'estat de la qüestió» que tota tesi que es vulgui prear ha de «satisfer»). Deu anys de força nomadisme intel·lectual, plens de «malgrats això», fora de les fronteres de la pedagogia en què amb prou feines trobava referències discursives.

3. CERCANT UNA COSA I TROBANT-NE UNA ALTRA

Doncs bé, passo a revisar la tesi per trobar referències i punts de partida. La rellegeixo i constato quelcom que no és del tot nou per a mi: em produeix incomoditat llegir-la, no perquè no em sembli un treball vàlid en diversos aspectes, sinó perquè no m'ofereix gaires orientacions per a l'exercici que m'interessa fer avui. Veureu. D'entrada vull fer-ne un recompte: 450 pàgines, 300 notes a peu de text, 300 referències bibliogràfiques. Amb l'ajut del processador de textos, segueixo comptant paraules, sumen 66.589 en el text i les notes i trobo també:

<i>Tesi 1992</i>	<i>Text i notes</i>	<i>Referències bibliogràfiques</i>
Ambient	240	89
Entorn	376	22
Espai	185	13
Lloc	89	4
Escenari	87	7
Cos	21	2

Inevitablement em pregunto: parlo de l'*entorn* o termes emparentats quasi mil cops i de *cos* únicament 21 cops? Com és possible? Però *qui* hi ha a l'entorn? Òbviament, la tesi fou un intent de comprendre el valor educatiu de l'entorn físic (de l'entorn construït), per això dominen els termes que s'hi refereixen. Però existeix aquell «punt cec», el cos i l'experiència de cada un en l'entorn —que *també* és corporal—, molt poc tractats directament.

No faré més recomptes. Però miro *qui* hi apareix: els anomeno usuaris, persones, individus, éssers humans, en variació d'edats i rols i professions (adults, nens, professors, educadors, alumnes, estudiants, pedagogs, psicòlegs, arquitectes, antropòlegs, sociòlegs...), i en tota la tesi defenso la necessitat de considerar l'entorn «més enllà d'aspectes funcionals», de considerar-lo educatiu en si mateix.

Justament, la interpretació sociocultural de l'entorn és, vist en perspectiva, el *leitmotiv* de la tesi. Precisament perquè volia introduir-hi una perspectiva educativa, tot el treball girava al voltant dels significats de l'entorn, que vaig resumir en els següents:

a) *Funcionals*: o ergonòmics, referits a condicions d'adequació fisiològica i higiènica, protecció, comoditat, il·luminació, climatització, acústica, etc. *Aquest és un nivell —deia— bàsicament corporal.*

b) *Psicosocials*: a manera de coordenades en el terreny perceptiu, cognitiu, afectiu, relacional-social. Aquí hi vaig incloure els conceptes de *espai personal, territorialitat, intimitat (privacitat), escenari de conducta, identitat de lloc*. El comentari i la discussió d'aquest apartat va constituir bona part de la tesi.

c) *Culturals simbòlics*: a manera de codificació en sistemes de senyals i símbols, que es comparteixen i travessen i limiten els dos nivells anteriors. Puc citar, a tall de resum, la idea que justifica la inclusió del tema en la teoria educativa: «L'entorn construït és un artefacte cultural, i per tant l'ús que en fem, els nostres moviments i el nostre comportament també ho són. Tanmateix, la nostra percepció, els coneixements, els afectes i les relacions socials en l'entorn i a través d'aquest són significativament culturals.»⁹

No hi ha dubte que per resumir estic simplificant. A més, no fou única-ment una elecció metodològica la que marcà el treball, encara que evidentment la manca d'investigacions d'orientació fenomenològica en psicologia ambiental, que és d'on majorment vaig beure, va suposar un *handicap* en aquest sentit. Però amb tot el que he dit es pot intuir que el que apareix és una mirada en què l'experiència en l'entorn no es relata, menys encara l'experiència corporal. Més ben dit, ni es mostra l'experiència viscuda ni hi ha relat o argument sinó ordenació, i per tant el que hi ha és una aproximació mig coixa, podríem dir-ne. Us ho diré en primera persona: em resulta evident que en tot l'anterior no hi cap el que jo sento abans que tots aquests llenguatges atrapin la meua experiència etiquetant-la —és a dir, significant-la— de múltiples formes. Per això, el que jo vull considerar aquí, el punt bàsic, és l'*experiència*.

A la tesi no va ser possible fer això ja que el més adequat per descriure aquesta experiència viscuda de/amb l'entorn és un treball narratiu. Perquè aquesta experiència és espai i és procés temporal. Per donar-ne un exemple —dels molts que hi ha— recupero les paraules de Freire al seu relat autobiogràfic *El meu primer món*:

9. T. ROMANÀ, *Entorno físico y educación*, p. 171.

Perquè sóc un ésser en el món i amb ell, no tinc un *tros* immediat del suport sinó que tinc el meu món més immediat i particular: el carrer, el barri, la ciutat, el país, el tros de la casa on vaig néixer, on vaig aprendre a nedar, a parlar, on vaig tenir els primers ensurts, les meves primeres pors... El meu primer món fou el darrera de casa meva amb els seus arbres, *cajueiros* frondosos quasi agenollant-se al terra ombrejat, *jaqueiras* i *barrigudeiras*. Arbres, colors, olors, fruites que, atraïent diversos ocells, s'oferien com a espai per als seus cants...

Abans de ser ciutadà del món vaig ser únicament ciutadà de la ciutat de Recife, a la qual vaig arribar a partir del meu tros, al barri de Casa Amarela... La meva terra no és, finalment, una abstracció.

En un altre lloc Freire diu que la identitat va del que és local al que és universal i no viceversa. Comença en el seu tros i arribà a brasiler i ciutadà del món. És una bella imatge, però què hi queda, al darrere; què hi amaga?

El que queda darrere és precisament allò que no és ni local ni universal, ni privat ni públic. Justament allò que ens és comú, a tots i totes, en la nostra diversitat: l'experiència *viscuda* de l'entorn, això que suggereix Freire a la seva descripció quan en un altre lloc d'aquest mateix treball parla del seu «primer no-jo geogràfic».

Ja veieu que vull entendre com va poder succeir el que us acabo d'explicar, com jo mateixa gairebé no vaig incloure una part important de la meva experiència a la tesi, com tampoc no vaig parlar aleshores de l'experiència viscuda de l'entorn, ni vaig anar més enllà. Ja veieu que el que us he dit fins ara motiva aquest exercici que faig avui davant vostre. Ho faig considerant, com deia abans, que tot això és l'extrem d'un cabdell fet de fils múltiples. Els estiraré i desfaré el cabdell per convertir-lo, si és possible, en matèria per teixir un altre recorregut, més breu que la tesi (no us espanteu), encara més provisional. El recorregut que ara, amb més anys, amb més experiències, amb altres lectures, us vull fer.

4. COS I ENTORN: QUÈ HI PASSA, AQUÍ?

Us vull proposar la idea que aquest «punt cec» no és només de la tesi que vaig presentar sinó de la nostra cultura, que considera l'ésser un «artefacte cultural»,¹⁰ i el seu cos entravessat de significacions. Un cos interpretat en funció de valors socioculturals. Un cos etiquetat i subsumit a valors de més rellevància (psicològics, socials, etc.), un cos-cosa entravessat i encotillat per una men-

10. Segons Clifford GEERTZ, *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, 1990 (1a ed. de 1973).

talitat productivista (produir nens, produir records, produir treball) i perllongat materialment en tota classe d'objectes.

A vegades es recorre a indagacions filogenètiques per intentar comprendre-ho. Jo ho vaig fer a l'apartat de la ponència que us citava abans i de la qual resumeixo alguns aspectes.

A l'inici —segons ens expliquen els paleontòlegs i antropòlegs— la ment va néixer com a pròtesi del cos, ampliant primer i substituint després, les seves capacitats instintives (que s'havien anat reduint progressivament com a ineficaces davant els reptes ecològics), tot això en funció de la seva supervivència primer i del seu benestar després. Els nostres avantpassats van sobreviure per dos tipus d'habilitats: manipulatives (tot el tema de l'evolució dels utensilis i tot l'entorn material i simbòlic que es va anar desenvolupant) i lingüístiques (compartir, habilitats socials, força del grup, etc.). Podem dir que, des del principi, la vida humana fou vida *interpretada*. En resum, la història de la humanització és la història de la reducció de l'instint i l'augment de l'aprenentatge, i en tot això el llenguatge com a memòria del grup va tenir-hi un paper fonamental.

De fet, podem veure tota forma de vida com un procés d'interpretació perceptual i cognitiva, de cognició corporeïtzada segons proposen Varela, Thomson i Rosch. No obstant això, a la nostra tradició cultural s'ha valorat més la ment i les seves idees que el cos, i s'ha establert un dualisme binari, disjuntiu i jeràrquic entre tots dos. De manera que hem acabat per viure en un estat hipersimbòlic imposat sobre les coses. Les coses i els cossos (també considerats «coses») es fan *no-res*, no són res tret «d'útils per a...», es dessubstancien: «[...] les coses deixen el seu lloc a substitutius conceptuals, lògics i lingüístics: un món on aquests substitutius acaben per encarnar-se i fer-se "coses", de manera que no subsisteix cap altra realitat que la que prové d'aquesta encarnació i materialització de l'ordre conceptual i logicolingüístic [...]. Aquest món és el nostre món [...] subjectivat, espiritualitzat, on la substància es fa subjecte, la cosa esperit, la naturalesa humanitat.»¹¹

Tant és així que des de la inauguració del dualisme a partir del llenguatge —a partir d'aquesta moneda de dues cares: ment i cos, esperit i matèria— hem anat construint una identitat en què el primer dels termes (la *ment* o l'*esperit*) ha anat ocupant, colonitzant, suplantant, en dialèctica guerrera o «guerra objectiva» (segons expressió de Serres, 1990), l'experiència corporal i la substància de les coses. Es tracta d'una imposició cultural sobre la naturalesa, portada al màxim desenvolupament amb tot el programa de Bacon, Descartes, Buffon, Marx,

11. E. TRIAS, *La memoria perdida de las cosas*, Madrid, Mondadori, 1978, p. 79.

tot el somni dement de conquesta, possessió i domini de l'Univers segons descriu Morin i que ens ha dut, com intuï profèticament Heidegger en l'anàlisi del sentit de la tècnica (entesa modernament com a treball contra l'essència de les coses, no *amb* aquestes), a la crisi ecològica actual. Michel Serres expressa això mateix d'una altra manera: «L'univers d'artefactes en el qual vivim, aquesta maionesa de racionalitats clàssiques quallades de fa poc, és el triomf advingut de l'idealisme: per fi l'univers és la nostra representació. Ja no tenim objectes ni relacions sinó racionalitzats.»¹²

Així que ens relacionem amb els objectes que ens envolten, amb el nostre propi cos i l'entorn en general, de dues maneres: funcional-utilitària (usem, comprem i venem, intercanviem, consumim, etc.) i psicosocial (identificació, presentació social, geografia de la nostra superfície, signes d'identificació de classe social, etc.). Tots dos tipus de relació són culturals, en sentit ampli, molt fomentats per la tècnica de mercat, com tots sabem. Per aquest motiu, la nostra especialització visual, analítica, categoritzadora i lingüística ens porta a saber quina és la tribu, classe, estatus i posició de les persones i el seu entorn d'objectes quan els mirem.

Per tot això, el llenguatge de les coses i dels cossos (ens) és un llenguatge silenciós, com ha mostrat E. T. Hall en els seus treballs sobre antropologia de l'espai,¹³ però no del cos en si mateix, sinó del cos identificat socialment —basat en l'aparença i ignorant de la vivència—, i no de les coses en si, sinó dels seus substituïts conceptuals.

Tot el que acabo de resumir encaixa massa bé en la història de la pedagogia que, com vaig poder comprovar en la revisió que vaig fer de la tesi, està molt mancada de la consideració del cos i de l'entorn —encara que haig de dir que se'n troben alguns exemples excepcionals en els grans autors i en experiències renovadores i aïllades. La teoria i la pràctica educatives han desconsiderat persistentment el valor de l'experiència corporal i sensible de l'entorn material, sobrevalorant-ne, alhora, el valor simbòlic, social i cultural.

No podem dir que sigui tan sols un tema històric. Avui em situo a l'aula, a les aules escolars i veig que, tret dels primers anys d'escolaritat, les consideracions sobre el benestar del cos i, per tant, l'adequació de l'entorn són mínimes, i el llenguatge que s'instaura atrapa, per dir-ho així, l'experiència de cada criatura dins d'una visió reduïda, una perspectiva dominant que apunta cap a un entorn *útil*, un cos *productor*, una ment *dirigent*. Les coses van passant així, de ma-

12. M. SERRES, *El paso del Noroeste*, Madrid, Debate, 1991, p. 107.

13. E. T. HALL, *The silent language* i *The hidden dimension*, ambdós publicats a Nova York, Doubleday, 1959 i 1966, respectivament.

nera que quan arribem a l'àmbit universitari tota aquesta dinàmica ja està insaurada. També en educació el temps de la producció és un temps accelerat, incompatible amb el temps de la vivència, que és més lent i cadenciós.

Per mostrar això últim posaré com a exemple una anècdota del passat quadrimestre i així ho vaig enllaçant amb el que anunciava a l'inici.

Tinc si fa no fa vuitanta estudiants a l'aula. Treballem en l'assignatura d'educació ambiental. El tema o «l·liçó» és la perspectiva culturalista, una perspectiva poc coneguda socialment (la major part de la gent coneix alguna cosa d'ecologisme però més aviat se situen en l'ambientalisme) i, el que és més preocupant, poc considerada entre els educadors ambientals. La característica d'aquesta perspectiva —que comparteixen tant el moviment de l'ecologia profunda com el moviment ecofeminista— és que defineix el problema ecològic com un problema cultural, de civilització, i el diagnòstic es diu *antropocentrisme*, *etnocentrisme* o *androcentrisme*.

Els parlo, doncs, de la relació amb la natura (allà, fora de la ciutat), els parlo de com la nostra cultura s'hi vincula a través d'una mirada instrumental (natura recurs, natura cosa, natura «no-jo»). Estem parlant *en general*, *nostra cultura* i termes semblants. Però m'interessa apropar-los el que estic dient al mateix entorn de l'aula, els ho dic i els proposo una pregunta: «què podeu dir del vostre ésser asseguts aquí?». Primer hi ha cares de desconcert, es miren entre ells, s'estranyen. Els aclareixo que intentin parlar de la seva experiència concreta, del que senten, noten, viuen en el seu «estar asseguts aquí», i afegeixo que es tracta de recollir totes les experiències, per variades que siguin, i que, per descomptat, totes són vàlides. Passats uns segons una alumna diu: «és incòmode seure tantes hores», una altra hi afegeix: «a mi se m'adormen les cames», i diverses respostes van per aquest camí (els fan mal les natges, l'esquena, els cansa estar asseguts tanta estona, etc.). Quan aquesta veta sembla esgotada, comença una altra «estem aquí asseguts perquè som alumnes» i «estar asseguts correspon al nostre paper», «tu ets la professora i pots bellugar-te» i coses per l'estil.

Durant uns quants minuts els estudiants han parlat del seu «estar asseguts aquí» des d'un punt de vista corporal i des d'un punt de vista de rols socials a l'aula. Pel que fa al que és corporal, es correspon amb el nivell 1 que he comentat anteriorment, un nivell funcional i un cos objectivat en realitat (els *meu* i *em* es podrien suprimir sense que canviés el missatge car són el mateix per a tots). És un tema important, una queixa que sentim poc en educació. Un signe del fet que s'aplica la mentalitat cos-màquina de producció i del fet que al mateix temps la seva consecució pràctica és deficient. Pel que fa a allò social, els estudiants han reconegut els diferents papers assignats. Però el més curiós i cosa que jo no sabia que passaria: *ningú* no ha parlat de *les cadires*. Una acció huma-

na tan normal i tan estesa a la nostra cultura com és seure en una cadira i no parlen de les cadires!

Els ho dic: «I les cadires? És que esteu asseguts a l'aire?» Riuen i veiem que hem topat amb una clau, si més no lingüística, de la desvinculació de l'entorn, la desvinculació de la naturalesa i tots els problemes ecològics. No parlen de les cadires, no hi ha cadires a les seves respostes, aquesta experiència no es formula.

Ara em pregunto si aquest quadre de Duchamp no deu ser una profecia lúcida dels temps actuals...

En fi, el que acabo de dir no és casualitat. He repetit l'exercici en altres classes i ha passat el mateix. La meua explicació és: la nostra cultura (nivell 3) no ens facilita dir la nostra experiència com una cosa *unida* a l'entorn. Que no ens ho deixi dir suposa, en la mesura en què som éssers de llenguatge, que no és. No ho dic de manera transcendental, és obvi que les cadires hi són i que les fem servir per seure, hauria d'entendre's *com si no hi fos*. És aquesta manera de dir precisament en què desapareixen tant *aquest* entorn (la cadira com a exemple) com el nostre cos que ho viu unit a aquest. Què en queda llavors? En queda una visió reduïdament subjectiva de l'experiència de l'entorn i un entorn ignorat en si mateix, un entorn que, com he dit abans, és buit de substància.¹⁴

Això és quelcom que compartim en tant que membres d'aquesta cultura, encara que no sabem ben bé com n'hem de parlar i menys encara com ho podem qüestionar en les ciències socials i en la teoria de l'educació. Aquestes representacions compartides, vistes com a «naturals», jo veig que s'adquireixen per imitació (imitació corporal, imitació lingüística) i es reforcen per la seva adaptació a aquest temps productiu del qual parlava abans.

En els estudis pedagògics es recullen diverses teories ben conegudes sobre el paper de la imitació i de l'aprenentatge social, però per a aquesta ocasió consideraré una teoria nascuda de la biologia evolucionista i aplicada, en operació analògica, a la naturalesa humana. És una teoria mecanicista, per tant té les limitacions, però em sembla interessant perquè se situa en un altre nivell explicatiu, els seus referents són atípics en pedagogia i pot fer pensar.

Recapitem el que he dit fins ara: això de no poder dir l'experiència de les coses només en allò subjectiu-significatiu, aquesta clausura en allò mental, això de deixar fora la percepció de les coses en la seva concreció i en la relació que en tenim-vivim, és el que va passar a la meua tesi i el que passa a les aules. És

14. Sobre la ignorància d'allò que convé al benestar i a la salut corporals, malgrat la profusió d'objectes materials, és interessant: A. BUSTAMANTE, *Diseño ergonómico en la prevención de la enfermedad laboral*, Madrid, Díaz de Santos, 1995 (especialment, cap. 3, «Patología de las posturas desustanciadas», p. 25-26).

un tema lingüístic, en part. La sospita que tinc és que es tracta d'un fenomen d'adaptació al context (via limitació), evidentment un fenomen molt acadèmic, i que si sortim al carrer (nosaltres mateixos al carrer) sota llenguatges diferents passaria més o menys el mateix. Crec que aquesta forma d'ignorància és un fenomen mecànic i repetitiu, útil perquè adapta. Cos i entorn són representacions culturals adquirides per imitació, interpretacions d'un argument social. Una mica com aquell *un* que deia Heidegger, aquest estat inautèntic i aquelles *xerrameques* que transmeten i repeteixen el que es diu, amb efectes alienants d'un mateix. Així, cos i entorn serien mems.

5. QUAN COS I ENTORN SÓN MEMS

El 1976 Richard Dawkins va encunyar la paraula *meme* per descriure una 'unitat cultural de transmissió o unitat d'imitació'.¹⁵ Va inventar aquesta paraula a partir de la paraula grega *mimeme*. La idea no és completament nova, atès que en el camp de l'antropologia s'havia parlat de *culturgen*¹⁶ per significar quelcom de semblant.

Un *mem* és tot allò que pot ser copiat, tramès per imitació: una melodia, una recepta de cuina, una idea, una perspectiva o punt de vista, un procés tecnològic, una frase, una conducta. Els mems són anàlegs als gens en diversos sentits: tots dos es repliquen, per imitació els primers, per herència els segons; en tots dos tenen lloc certes variacions (errors o millores); en ambdós casos operen processos selectius (no tots poden ser copiats).

La idea bàsica és que els mems s'escampen mentre poden copiar-se, no per la seva veritat «en si mateixa» sinó per la seva utilitat social (a manera de mecanismes de cohesió, d'identificació, etc.). En aquest sentit, els mems s'escampen i repliquen millor segons la càrrega emocional que porten associada (copiem els que ens agraden), les necessitats que poden satisfer, la seva congruència amb sistemes previs de mems (ideologia, creences), la seva capacitat de potenciar instruccions creadores de més mems.

Un exemple en el terreny de conducta és el tema del reciclat: cada cop més gent classifica els residus i els porta als contenidors, no tant perquè conegui amb

15. R. DAWKINS, *El gen egoista*, Barcelona, Salvat, 1994.

16. Edward O. Wilson, des de la sociobiologia, i Charles Lumsden, des de la física, encunyen aquest terme com a «unitat bàsica d'herència a l'evolució cultural». La seva pretensió era desenvolupar una teoria de la coevolució genèticocultural. Vegeu Susan BLACKMORE, *La màquina de los memes*, Barcelona, Paidós, 2000, p. 68.

profunditat què se'n farà, o l'impacte mediambiental en generar-los, sinó perquè simplement «hi ha un problema» (idea memètica difosa pels *media*) i —d'aquí la imitació— el veí / la veïna recicla. Reciclar/classificar/posar en contenidors és una conducta força senzilla d'imitar (sempre que hi hagi contenidors, naturalment). Es recicla no a partir de raons consistents —allò racional seria estalviar, consumir menys i generar menys residus, com justifica el discurs ecologista— sinó perquè *un és amable*, consciencios, sensible, etc. amb la natura.

Malgrat això, el llenguatge parlat o escrit és potser el principal recurs mimètic de la nostra espècie. Segons Dawkins, «una idea-mem podria ser definida com una entitat capaç d'ésser tramesa d'un cervell a un altre [...], d'un cervell a un llibre, d'un llibre a un cervell, d'un cervell a un ordinador, d'un ordinador a un altre». Una conferència com la d'avui podria promoure dinàmica memètica en la mesura en què el que aquí es digués, fos reproduït i replicat a les vostres ments i alhora transmès per vosaltres a altres persones.

Amb un llenguatge basat en la teoria darwinista de l'evolució, Susan Blackmore assenyala que hi hauria una competència entre els mems per introduir-se en els cervells a fi de replicar-se. Així, si ho apliquem per exemple a aquest acte, podem parlar d'*herència* (sempre que retingueu forma i detalls del que he dit), de *selecció* (us quedareu amb alguna idea, en descartareu d'altres) i de *variació* (us els quedareu «a la vostra manera» segons com estiguin constituïts el vostre sistema memètic o sistema d'idees previs). El llenguatge parlat o escrit produeix especialment «bons replicants» per la seva fecunditat alta (els sons són bons candidats), la seva alta fidelitat (les paraules digitalitzen eficaçment un procés), i la seva gran longevitat (més en el llenguatge escrit que en el parlat, en tots dos la gramàtica potencia els dos aspectes anteriors i en facilita la memòria). Dit d'una altra manera, els nostres cervells serien amfitrions, mers vehicles per als mems (com passava amb els llibres, les pintures, les eines o els edificis). Això fins al punt en què segons un altre autor, Daniel C. Dennett, la consciència humana no seria res més que la mateixa interacció dels mems en una mena d'«il·lusió benigna de l'usuari»¹⁷, i segons la mateixa Blackmore el *jo* no seria més que una entelèquia, i cadascú de nosaltres no seria «res més» —per què no «res menys»?— que cos, cervell i mems.

Bé, en tot cas no tot són mems, podem estar tranquils. Perquè per ser-ho cal que hagin estat adquirits per imitació. Aquest és el punt fort i també el taló d'Aquil·les de la memètica, que no té res a dir davant de les idees veritablement noves, creadores. Però és interessant reconèixer, com fa Blackmore, que la ma-

17. D. C. DENNETT, *La peligrosa idea de Darwin*, Barcelona, Galaxia Gutenberg i Círculo de Lectores, 1999. (Publicat originalment el 1995.)

joria de les idees que circulen són memètiques —jo hi estic d'acord, amb això— i que tenen vida pròpia. La prova d'això últim és la dificultat que tenim per «deixar de pensar», o de parlar, calmar la ment i el seu volteig lingüístic. Al meu parer, aquesta situació tan freqüent és com una mena de procés metabòlic i semiconscient de les idees i els estímuls que rebem constantment. Doncs bé, a la pedagogia sempre l'ha horroritzat la mecanicitat de moltes accions humanes, però això que descrivim es fa difícil de vorejar si no es reconeix amb facilitat. És casualitat o mera coincidència el fet que us he explicat que ningú no va parlar de la seva cadira gràcies a la qual el seu cos estava assegut, en un context d'aprenentatge en el qual el més rellevant era parlar de la nostra relació amb l'entorn? No ho crec.

El llenguatge és el mitjà preeminent d'aprenentatge en els éssers humans. Però quina mena de llenguatge? Des d'on es parla? Gràcies al llenguatge podem situar-nos, com diu Dennett, a la tercera planta de la seva «torre per generar i comprovar»,¹⁸ un símil constructiu de les diverses formes de l'aprenentatge humà:

criatures gregorianes
planta tercera
criatures popperianes
planta segona
criatures skinnerianes
planta primera
criatures darwinianes
planta baixa

Torre per generar i comprovar
DANIEL C. DENNETT, 1995

A la planta baixa viuen les *criatures darwinianes*, producte de l'evolució de les espècies per mitjà de la selecció natural, generades cegament (és a dir, no intencionadament) a través de variacions genètiques aleatòries. Aquestes criatures aprenen empíricament, a vida o mort, si és que es pot parlar d'aprenentatge.

A la planta primera trobem les *criatures skinnerianes*, dissenyades amb certa plasticitat de comportament. Aprenen per assaig-error i condicionament, proven diverses opcions, i seleccionen per reforç aquella que funciona. Les conseqüències de l'error per a la supervivència són menors.

18. D. C. DENNETT, «Perdiendo nuestras mentes en beneficio de Darwin», *La peligrosa idea de Darwin*, cap. 13, p. 609-663.

A la planta segona viuen les *criatures popperianes*, aquelles que ja no necessiten provar empíricament, sinó que eliminen opcions per mitjà d'operacions hipotètiques. Com es preveu, són criatures prou intel·ligents per fer els seus moviments amb més sort que les anteriors. Som ja davant d'un veritable «mitjà intern», que «representa» la realitat. Contra tot supòsit, Dennett inclou en aquest apartat mamífers, ocells, rèptils i peixos, car tots aquests tenen capacitat d'utilitzar informació mediambiental per seleccionar opcions de conducta sense gaires riscos.

Finalment, a la tercera planta trobem les *criatures gregorianes* (terme encunyat pel psicòleg Richard Gregory). En aquest nivell hi som únicament els éssers humans, amb el nostre cervell caracteritzable com a «virtuós preseleccionador», unes criatures pròpiament culturals, capacitades per a l'aprenentatge i l'educació. La qüestió és que només aquí podria parlar-se d'«intel·ligència potencial externa» (o «intel·ligència cinètica», segons Gregory), és a dir, aquella capacitat de crear moviments intel·ligents amb artefactes ben dissenyats. El millor disseny, la millor eina, el millor entorn segons tractem ara, és el que més informació conté i el que més intel·ligència potencial confereix a l'usuari. La cultura material és el millor exemple d'intel·ligència específicament humana, car no solament requereix intel·ligència el disseny d'artefactes, sinó que el seu ús proporciona més intel·ligència. Novament, la idea de *pròtesi* com la nostra forma específica d'existència.

És important entendre que els humans podem ser a tots els nivells, no és que els uns desapareguin en aparèixer d'altres. La mecanicitat memètica (*mimètica*) es basa en la imitació, i aquesta és possible, si més no en part, a totes les plantes de la torre de Dennett.

La mateixa torre de Dennett pot ser considerada una metàfora que té molt a veure amb la nostra tendència de veure el món de certa manera:

a) Fem el nostre entorn i el nostre entorn ens fa, inventem artefactes, aquests construeixen la nostra intel·ligència potencial o intel·ligència cinètica. Tot tipus d'eines requereixen intel·ligència i al mateix temps confereixen intel·ligència. I el llenguatge és l'eina més poderosa, crea un veritable mitjà intern per generar moviments, provar hipòtesis, la reflexió.

b) La metàfora de Dennett és típicament constructiva (recordo Bruner i la seva teoria de la bastida). Inclou pisos «superiors» i pisos «inferiors», se suposa que hi ha escales per anar d'un pis a l'altre, i les escales, com va assenyalar Gustavo Bueno en certa ocasió amb motiu d'una entrevista televisiva, són el correlat material de la idea de l'evolució (si hi ha escales, podríem dir que hi ha evolució). Dennett és un evolucionista coherent, com es podia preveure. *Superior*, *inferior*, *evolució*, *progrés*, etc., són termes rellevants a la nostra cultura entra-

vessada d'antropocentrisme i altres *-ismes* excloents del «no-humà» (naturalesa, cossos, etc.).

c) La idea constructiva és una metàfora de les coses com a sòlids, amb límits fixos i permanents. Una torre és una edificació feta amb materials consistents. Aquesta ha estat la metàfora prevalent en la nostra cultura: la solidesa, la permanència, la contenció. Res a veure amb la discontinuïtat i l'obertura de l'experiència.

d) Per això aprendre té a veure sobretot amb eliminar riscos, és a dir, aprendre millor és controlar millor la incertesa. En els tres primers nivells, la qüestió és evitar morir o patir dany. Únicament en el nivell superior podem ampliar aquesta dinàmica cap a la creació d'un entorn material que potencia les nostres capacitats naturals, vistes com a insuficients.

Una justificació mecànica com la memètica pot explicar, si més no en part, la manera com s'estableix aquesta ignorància persistent de la nostra percepció sensible en el nostre llenguatge i sovint en els nostres actes. Ens cal una intel·ligència i un cultiu d'aquesta percepció sensible de l'altre, d'allò altre, car ens hem acostumat —com diu Luce Irigaray— a «viure el pensament com una nit dels sentits, com una transmissió de la paraula i la seva veritat sense sotmetre-les a la prova de la percepció quotidiana».¹⁹ Aquesta prova es dona en l'atenció a la nostra experiència. La memètica és una teoria interessant sobre la uniformitat humana, ens pot servir per entendre algunes ignoràncies compartides com les que aquí recollim, però a la fi no diu res sobre la singularitat de cada ésser humà, sobre la seva manera única de caminar al costat d'altres éssers humans i de les coses.

6. DE MEM A ESTANÇA

Què coneixem més enllà de les limitacions del llenguatge quan aquest és mecànic, quan és parlar per parlar encara sense saber-ho ni pretendre-ho? Segons Varela, Thomson i Rosch, les aptituds cognitives deriven d'històries viscudes, de *senders de relació* entre el nostre cos i el món que aquest va il·luminant. És veritat que ens tanquem en determinats significats per pur consens cultural (sovint mecànic, aquí imitació), mentre que els sentits de relació són múltiples i discontinus. Mentalment cerquem suports sòlids, segurs, davant la influència dels estímuls, les interrupcions, les desviacions, les continuïtats i les relacions, tot allò que és propi del cos i de l'experiència. Ho fem per la neces-

19. L. IRIGARAY, *Ser dos*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1998, p. 33.

sitat de control, per seguretat, per «esperit pràctic», perquè és útil per entendre's.

Per què la paraula *estança*? Me'n va donar la idea un treball de Pascuala Campos de Michelena, arquitecta, en què deia que «es tracta de passar del concepte d'*espai* com a objecte manipulable i productor de plusvàlues a l'*espai* com a estança, com a base de relacions humanes».²⁰

Estança com a lloc que s'habita, es viu en procés no fixat, no un estat sinó un gerundi fluent i obert a múltiples relacions. *Estança* com a vivència humana que no fa desaparèixer el meu cos i les seves relacions sentides. *Estança* com a «instància», com «aquell deteniment davant l'altre», i hi afegeixo, davant allò altre que «em torna al present, a la presència».²¹ Un present fet de presència i presències en relació. Relacions que són sempre limitades —un altre *horror* de la nostra cultura: el cos com a límit, sense adonar-se que el límit permet la interioritat i des d'aquesta la relació en profunditat amb el més ampli. La paraula *estança* em sembla millor per reconèixer la provisionalitat de la nostra experiència de relació amb l'entorn i amb els altres gràcies a la seva mediació.

La clau crec que és moure's cap al *sentit* (de sentir i percebre, d'oïr motius i no sols cercar raons), ja que buscar significat té a veure amb fixació, amb sol·licitud, amb passat cristal·litzat en present acabat, mentre que *sentit* proposa direcció, orientació, de present a futur (present seguit). El primer tanca, el segon obre. Podem navegar pel mar del *sentit* si resubstanciem la mirada, si recreem la nostra geografia vital, imaginativa i estètica en la mirada sobre el món a través de la nostra experiència. Quelcom ben poc transcendental en realitat.

Des de l'art —llenguatge sempre corporal, fins i tot en l'escriptura— s'ha intentat anar més enllà d'aquests dualismes que comentàvem abans. La mirada estètica capta aquesta fluència, aquesta multiplicitat del que és real (de la vivència del que és real). María Zambrano presentava l'estètica com «l'art de la *percepció viva i singular*». Viva i singular, cosa que vol dir recorregut, camí, vivència, deixant veure una geografia imaginària i possible, sovint ignorada i inconscient.

En una ocasió, uns homes contemplaven la dansa d'una ballarina. Aquestes eren algunes de les seves paraules:

ERIXÍMAC: De vegades em sembla que la raó és la facultat que té l'ànima de no entendre res del nostre cos!...

20. P. CAMPOS DE MICHELENA, «Identidad y proyecto», a *Mujeres: Espacio y arquitectura*, Fondo Social Europeo / Proyecto NOW i Universitat Jaume I, 1999, p. 25.

21. L. IRIGARAY, *Ser dos*, p. 49.

SÒCRATES: Mireu... Gira... Simplement amb les seves forces i amb un acte, un cos és prou poderós per alterar la natura de les coses més profundament del que mai pugui abastar l'esperit en els seus somnis i especulacions.

Aquestes paraules sorprenents en boca dels seus autors són, en realitat, de Paul Valéry.²²

És així, ens fan falta paraules, com diu Luce Irigaray, «que no tanquin el pas a allò corporal, sinó que parlin en corporal».²³ No paraules que acabin substituint l'experiència, sinó que l'anomenin i l'acompanyin, ben enganxades a aquesta, que li donin suport, la sostinguin, la substanciïn.²⁴

Maria Moliner diu amb gràcia —sobre la distinció entre *ser* i *estar*— que els espanyols, fins i tot els més incultes, no els fan servir mai equivocadament, i que la regla general és aquesta: *ser* atribueix al subjecte una qualitat o una manera de ser que li correspon per la seva natura; *estar* li atribueix un estat passatger.²⁵

Així que no hi ha confusió, car el primer llenguatge va al costat de l'experiència més bàsica. Aquest primer llenguatge que aprenem sense adonar-nos-en i que s'ajusta al que són les coses, o van sent, millor que cap altre. Cossos, coses i paraules.

Prefereixo *estança* perquè entre els cossos i les coses, buscant un llenguatge que s'hi enganxi, pot haver-hi una dansa que flueixi en diverses dimensions.

Acabaré amb la història que us anunciava al començament. Retorno a l'inici d'aquesta xerrada, ja que tot va començar amb la lectura del text següent de Milagros Rivera: «Una amiga em va passar una columna periodística que li havia cridat l'atenció. Francisco Calvo Serraller hi explicava que Marcel Duchamp [...] havia inaugurat l'art abstracte pintant una dona asseguda sense cadires.»²⁶

22. P. VALÉRY, *El alma y la danza*, Madrid, La Balsa de la Medusa, 2000 (1a ed. de 1923). Les citacions corresponen a les p. 101 i 113.

23. L. IRIGARAY, *El cuerpo a cuerpo con la madre*, Barcelona, La Sal, 1985, p. 14-15.

24. G. SISSA, *L'âme est un corps de femme*, París, Odile Jacob, 2000. Aquesta autora mostra el fenomen d'apropiació i ocultació de l'experiència d'allò corporal en la nostra cultura, i com aquesta reapareix a través del llenguatge ple de metàfores maternals en la tradició grega sobre el *logos* i la creació: Sòcrates llevador, concepció i gestació intel·lectual, fecundació mitjançant idees, esterilitat creadora, el part dolorós de noves idees... Són els cossos femenins i les funcions maternals que reapareixen per la porta del darrere. Agraïxo a Jorge Larrosa haver-me fet saber l'existència d'aquest llibre.

25. Vegeu l'article *estar*, a *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos, 1977, p. 1219.

26. M. RIVERA, «Una cuestión de oído. De la historia de la estética a la diferencia sexual», p. 108.

La veritat és que fa un mes i mig que busco aquesta obra. Impossible. És real?, em pregunto. És exactament allò que busco: un bon exemple del que el darrer novembre vaig començar a veure amb claredat: no hi ha cadira, naturalment. «Haig de trobar aquesta obra de Duchamp com sigui, quin bon exemple per presentar aquesta conferència», els diré: «ho veieu?, això és més real que el que diem que és realitat...».

Però no l'he trobat, encara que he buscat ajuda en amics i coneguts, gent entesa en història de l'art, artistes. He anat també a l'hemeroteca per revisar les columnes de Calvo Serraller durant un any i mig, he buscat a biblioteques, he navegat per Internet («Marcel Duchamp», «Duchamp, cadira», «Duchamp, dona, cadira»... amb el primer ítem, el cercador ha trobat 46.000 (!) webs, quelcom inabastable que s'ha reduït en els ítems següents, però l'atzar no va afavorir la meva consulta). Res de res. Gairebé puc assegurar que aquesta obra no existeix...

Però la citació de Milagros Rivera continua: «[...] sense cadira [...] és a dir, separant brutalment les dues parts del símbol i cancel·lant ostentosament una d'aquestes: la que assenyala humil, la disponibilitat a allò altre, el fet de deixar-se donar per seguir essent».

En fi, aquesta cadira que no surt per enlloc, aquesta metàfora que m'ha fet veure que ignorem la nostra experiència corporal amb l'entorn, aquesta ignorància arrogant que deixa «una dona asseguda sense cadira», en l'aire, em fan l'efecte que és massa comuna. A hores d'ara ja no m'importa si existeix o no el quadre de Duchamp, car aquesta obsessió ha complert la seva funció. Cossos, paraules i coses: potser d'una altra manera.

No hi ha quadre, doncs; malgrat tot, la imatge és poderosa, he trobat que d'altres l'han utilitzada. Aquí en teniu alguns exemples i no els comentaré, us ho deixo a vosaltres.



FIGURA 1. *Marriage*, David Hockney, 1965.



FIGURA 2. Astronauta, imatge de diari.

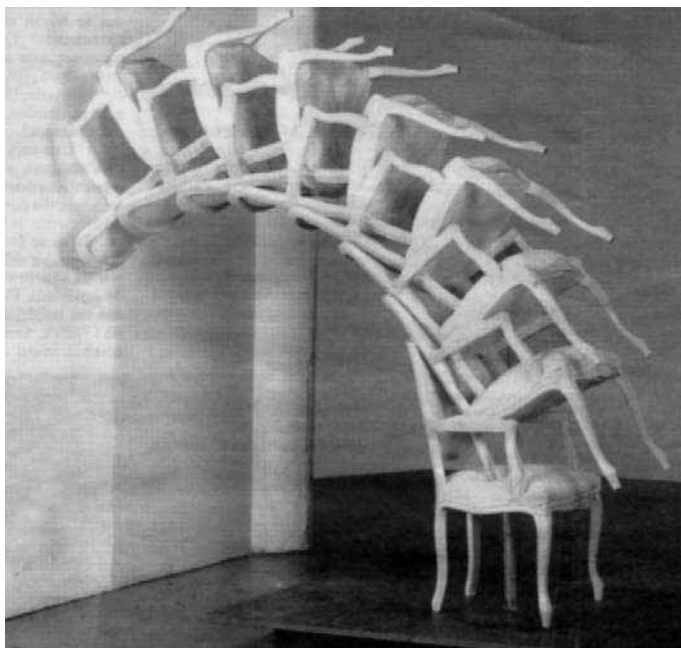


FIGURA 3. *Médula espiral*, Arman, 1996.



FIGURA 4. *El menjador. La figura de la Mare*, Eulàlia Valllosera, 1994-1995.